

Hochschulwesen
Wissenschaft und Praxis

HSW

Peter Kossack, Uta Lehmann
& Joachim Ludwig (Hg.)

**Die Studieneingangsphase –
Analyse, Gestaltung und Entwicklung**



UniversitätsVerlagWebler

Die Herausgeber/innen:



Dr. Peter Kossack

Universität Potsdam

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte:

Poststruktural orientierte Untersuchungen zum Lernen und Lehren, zur Beratung und Kompetenzentwicklung im Kontext des Lernens über die Lebensspanne

E-Mail: kossack@uni-potsdam.de



Dr. Uta Lehmann

Universität Potsdam

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Erwachsenenbildung

E-Mail: ulehmann@uni-potsdam.de



Prof. Dr. Joachim Ludwig

Universität Potsdam,

Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik

Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Lernforschung, Didaktisches Handeln

E-Mail: ludwig@uni-potsdam.de

Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis
parallel zur Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Reihe fasst Ergebnisse aus Hochschulforschung, -entwicklung, -politik und -praxis zusammen. Im Mittelpunkt stehen Publikationen zu Hochschulen und Hochschulsystemen, zu Verwaltungsstrukturen und Abläufen, Lehrveranstaltungen, Studiengängen und Prüfungen, Lehrenden und Studierenden als Forschungs- und Entwicklungsgegenstand. Die Reihe bietet sowohl kurze Zusammenfassungen zur schnellen Verständigung innerhalb der Hochschulpraxis, Hochschulpolitik und der Hochschulforschung selbst, als auch längere Forschungsberichte.

Die Reihe kann mit 20% Subskriptionsrabatt auch direkt beim Verlag abonniert werden. Dann erhalten Sie Neuerscheinungen automatisch und müssen die aktuelle Entwicklung der Reihe nicht gesondert verfolgen.

Peter Kossack, Uta Lehmann
& Joachim Ludwig (Hg.)

Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek:
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.)

Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung

ISBN 10: 3-937026-77-0

ISBN 13: 978-3-937026-77-0

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 by UVW UniversitätsVerlagWebler Bielefeld.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlag: Ute Weber GrafikDesign, Geretsried

Papier: Werkdruckpapier

Druck: Hans Giesemann, Bielefeld

Printed in Germany, 2012

Inhalt

Vorbemerkungen

Die Studieneingangsphase forschend gestalten: Zur Einführung
(Peter Kossack, Uta Lehmann, Joachim Ludwig) 07

Das Projekt

SEPHA – Ein Projektbericht: Befunde zur Gestaltung
der Studieneingangsphase
(Peter Kossack, Uta Lehmann, Anja Hauser) 17

Studienwahlentscheidung als Lebenswegentscheidung am Beispiel
des Studienfinder-Projektes an der Universität Potsdam
(Christian Mödebeck) 31

Studieneingangsphase analysieren

Studieneingangsphasen als Professionalitätsproblem
(Joachim Ludwig) 45

Qualität und Professionalität in der Hochschullehre?
Zur kritischen Analyse aktueller Modularisierungspraktiken
(Ulla Klingovsky) 57

Professionelles Handeln in der Hochschullehre
(Benjamin Klages) 69

Interdisziplinäre Orientierungen Hochschullehrender
in der Studieneingangsphase
(Anja Hauser) 79

Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase
(Peter Kossack) 91

Studieneingangsphase gestalten und entwickeln

- Kompetenzentwicklung in der Studieneingangsphase als Anforderung einer paradigmatischen Wende der Lernkulturen in Universitäten und Hochschulen in der Transformationsgesellschaft
(Birgit Hilliger) 105
- Die Entwicklung wissenschaftlicher Arbeitsweisen in der Studieneingangsphase des Lehrbereiches Arbeitslehre/Technik
(Hans-Joachim Laabs, Andreas Vogler) 115
- Vermittlung von Schlüsselkompetenzen für Biologen in der Studieneingangsphase
(Matthias Kollosche, Renè Kalbitz, Marcel Kappel, Peter Frübing, Reimund Gerhard) 127
- Zum Umgang mit Heterogenität in der Studieneingangsphase
(Uta Lehmann) 133
- Berufsbiographische Spurenlese mit der ‚doc-post‘: Methodische und erkenntnistheoretische Potentiale für die Studieneingangsphase
(Kirstin Bromberg) 143
- Studieneingangsphase und die strukturelle Verankerung von E-Learning in Studium und Lehre: E-Teaching als Element zur Gestaltung des Student-Life-Cycle
(Jörg Hafer, Marlen Schumann) 151
- Autorenverzeichnis** 163

Die Studieneingangsphase forschend gestalten: Zur Einführung

Peter Kossack, Uta Lehmann, Joachim Ludwig

Mit der Umstellung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses gehen Fragen der Entwicklung von Studiengängen und zur Gestaltung der Lehre einher. In Verbindung mit dem in diesem Kontext in der Bundesrepublik Deutschland verfolgten bildungspolitischen Ziel, die Studienzeit zu verkürzen, rückt dabei im Besonderen auch die Studieneingangsphase in den Blickpunkt.

Die Studieneingangsphase stellt aus der Perspektive der Studierenden eine Statuspassage dar, in der ein ganzer Komplex an Veränderungs- und Entwicklungsaufgaben bearbeitet wird. Bezogen auf die Institution Hochschule lassen sich mindestens folgende Aufgaben beschreiben: Mit der Studieneingangsphase¹ wird die fachliche Identität, fachliches Wissen und Können, die institutionelle Identifikation grundgelegt. Darüber hinaus dient die Studieneingangsphase zur Überprüfung der Passfähigkeit zwischen Studierenden und Studienfach.

Um diesen komplexen Prozess unter den veränderten Studienbedingungen nicht einfach seiner Kontingenz zu überlassen, werden an der Universität Potsdam verschiedene sich ergänzende Strategien verfolgt. Zum einen ist es der Universität Potsdam ein wichtiges Anliegen, die *Studienbereitschaft* der Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung in Brandenburg zu erhöhen. Neben der Studierbereitschaft legt die Universität Potsdam besonderen Wert auf die Entwicklung der *Studierfähigkeit* der Studierenden. In diesem Kontext steht das Projekt SEPHA - „Didaktische Konzepte für die strukturierte Studieneingangsphase“, das durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Brandenburgs gefördert wurde. Das Projekt startete im März 2008 und endete am 31.12.2010. Das Projekt zielte darauf ab, die Studieneingangsphase exemplarisch in verschiedenen Studiengängen weiter zu entwickeln, um die Statuspassage „Schule – Hochschule“ erfolgreicher zu gestalten.

In der ersten Projektphase galt es daher die Studienfächer ausfindig zu machen, die an der Weiterentwicklung ihrer Studieneingangsphasen besonders interessiert sind. Im Projektkontext haben wir mit vier Studiengängen und fünf Studienfächern kooperiert. Zu den Studienfächern gehören Arbeitslehre, Biologie, Informatik, Musik und Physik. Es gelang mit Studiengängen aus drei verschiedenen Fakultäten zu kooperieren und einen Schwerpunkt auf die mathematisch-

¹ Im Projektprozess haben wir uns mit den Kollegen aus den verschiedenen am Projekt beteiligten Studienfächern darauf verständigt, die ersten beiden Studiensemester, inklusive der Veranstaltungen, die unmittelbar vor Studienbeginn an Hochschulen zur Einführung der Studierenden angeboten werden, als Studieneingangsphase zu begreifen.

naturwissenschaftlichen Fächer zu legen. Den Kooperationspartnern sei an dieser Stelle für die produktive Zusammenarbeit ganz herzlich gedankt.

Ein zentraler Fokus von SEPHA liegt auf der Förderung der Studierfähigkeit von Studierenden, welche sich über wenigstens drei Dimensionen beschreiben lässt. Es gilt die Studierenden im Übergang in die Hochschule organisatorisch möglichst schnell zu integrieren, sie mit der Institution, deren Regeln und Konventionen so vertraut zu machen, dass auf dieser Ebene möglichst geringe Reibungsverluste entstehen. Darüber hinaus muss die Hochschule als neue Lebenswelt erfahrbar werden. Zum Dritten - und das steht gewissermaßen im Zentrum von SEPHA - kann eine Studieneingangsphase dann als gelungen bezeichnet werden, wenn es in und mit ihr gelingt, die Fähigkeiten und Interessen, die die Studierenden mit an die Hochschule bringen, so aufzunehmen und weiter zu entwickeln, dass diese mit den fachlichen und methodischen Anforderungen des jeweiligen Studienfaches verschränkt werden können.

Aus einer erziehungswissenschaftlich-didaktischen Perspektive geht es in der Folge in der Studieneingangsphase darum, die Studienstruktur, Studienmodule sowie die Lehre an bestimmten Stellen bedarfsorientiert weiter zu entwickeln, sodass die je spezifischen fachlichen, sozialen und methodischen Fähigkeiten gezielt zur Geltung gebracht werden.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurden mit den beteiligten Studienfächern sogenannte Status Quo-Workshops durchgeführt, mit deren Hilfe wir einerseits den aktuellen Entwicklungsstand der jeweiligen Studieneingangsphasen erhoben und zum anderen die Entwicklungsziele in den Studiengängen identifiziert haben. In einem zweiten Schritt wurden die Ergebnisse aus den Status Quo-Workshops in einer Feedbackschleife mit den Kooperationspartnern diskutiert und konkrete Entwicklungsoptionen und -pläne erstellt. Wie sich auch in einigen Beiträgen zeigen wird, reichten die ausgewählten Entwicklungsoptionen von der Konzeption und Umsetzung eines Mentoring-Programms, über die systematische Integration der Entwicklung wissenschaftlicher Arbeitsweisen in die Lehre, bis hin zur didaktischen Weiterentwicklung von Studienmodulen. Parallel zu diesen Aktivitäten wurden die Studierenden mithilfe verschiedener Instrumente in den Veränderungsprozess integriert. Sie waren teilweise unmittelbar an der Entwicklung der Veränderungsmaßnahmen beteiligt oder konnten über Evaluationsworkshops, Fragebögen und Gruppendiskussionen ihre Sicht auf die Studieneingangsphase und deren Weiterentwicklung zur Sprache bringen. Durch die im Projekt konzeptionell angelegte formative Evaluation konnten so die Ergebnisse der verschiedenen eingesetzten Instrumente immer wieder in die Entwicklungsarbeit einbezogen werden.

Zusammengefasst lässt sich das Projektvorgehen als Beratung der beteiligten Studiengänge in der Weiterentwicklung von Studieneingangsphasen beschreiben, wobei die Beratung durch eine formative Evaluation unterstützt wird. Auf der Praxisebene wurde eine Reihe von Instrumenten zur Gestaltung von Studieneingangsphasen entwickelt.

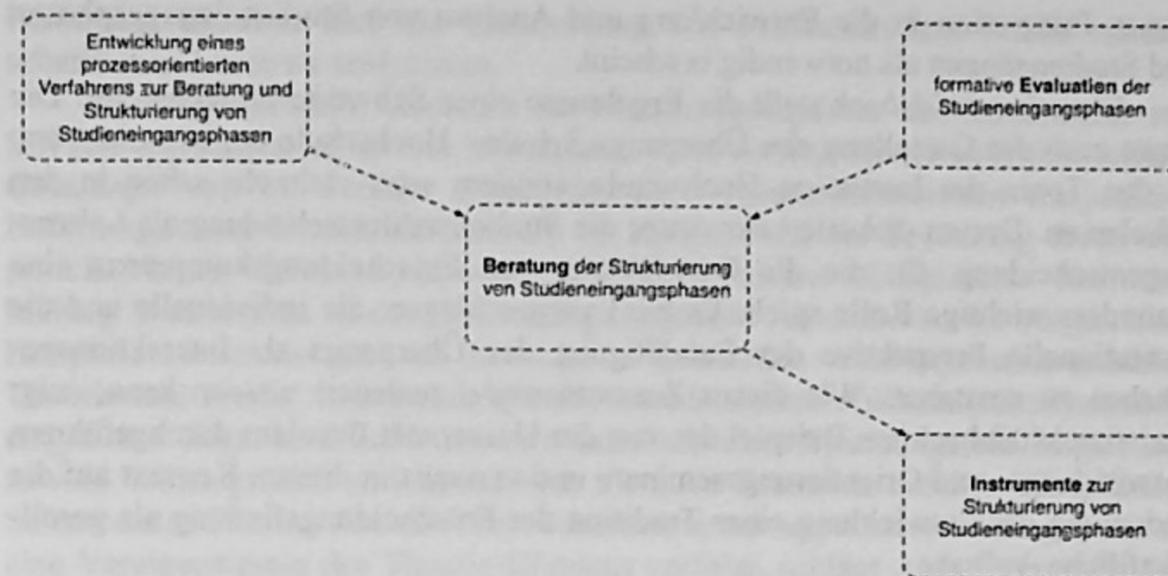


Abbildung 1: Projektaufgaben

Nachdem das Projekt mit dem Ziel gestartet war, die Studieneingangsphasen vor allem didaktisch-konzeptionell weiter zu entwickeln, wurde relativ frühzeitig im Projektverlauf deutlich, dass die ausschließliche didaktische Weiterentwicklung nicht hinreichend sein wird und für die Entwicklung von Studieneingangsphasen neben der didaktischen ebenso die curriculare wie auch organisatorische Ebene zu berücksichtigen ist. Insofern liegen die im Projektkontext entwickelten Instrumente auf diesen drei verschiedenen Ebenen.

Zum Aufbau und den Beiträgen des Bandes

Mit dem vorliegenden Band verbinden wir die Absicht, die im Projektkontext entstandenen Arbeiten in einer weiten Öffentlichkeit zur Diskussion zu stellen. Dazu wird der Band in drei Abschnitte gegliedert. Der erste Abschnitt fokussiert das Projekt an der Universität Potsdam. Im zweiten Abschnitt werden verschiedene Analysen zur Studieneingangsphase vorgestellt, die im Projekt oder in dessen unmittelbaren Umfeld entstanden sind, bevor wir uns im dritten Teil der Frage widmen, wie sich bestimmte Instrumente und Bausteine zur Gestaltung von Studieneingangsphasen einsetzen lassen bzw. welche konkret eingesetzt worden sind.

Peter Kossack, Uta Lehmann und Anja Hauser legen einige der zentralen Projektergebnisse vor. Es werden im Besonderen die Studieninteressen und -erwartungen, die spezifischen Anfangsschwierigkeiten, die Bedeutung der Beratungs- und Unterstützungsangebote, das Phänomen der Prüfungsorientierung sowie die Einschätzung der Studierenden an der Universität Potsdam zur Studierbarkeit und zur Entwicklung und Identifikation ihrer Studienfächer vorgestellt. In diesem Text steht mithin der Blick der Studierenden im Vordergrund - ein Blick,

dessen Integration in die Entwicklung und Analyse von Studieneingangsphasen und Studiengängen als notwendig erscheint.

Christian Mödebeck stellt die Ergebnisse eines Schwesterprojektes vor. Die Frage nach der Gestaltung des Übergangs Schule - Hochschule beginnt nicht erst an den Toren der Institution Hochschule, sondern setzt vielmehr schon in den Schulen an. Darum diskutiert der Autor die Studienwahlentscheidung als Lebenswegentscheidung, für die die Entwicklung von Entscheidungskompetenz eine besonders wichtige Rolle spielt. Es wird vorgeschlagen, die individuelle und die institutionelle Perspektive der Bewältigung des Übergangs als Interaktionsgeschehen zu verstehen. Wie dieses Zusammenspiel realisiert werden kann, zeigt Christian Mödebeck am Beispiel der von der Universität Potsdam durchgeführten Entwicklungs- und Orientierungsseminare und verweist in diesem Kontext auf die Bedeutung der Entwicklung einer Tradition der Entscheidungsfindung als gesellschaftliche Aufgabe.

Joachim Ludwig eröffnet den zweiten Abschnitt des Bandes mit einem Beitrag, der das Professionalitätsproblem von Studieneingangsphasen aufgreift. Als Ausgangspunkt seiner Überlegungen wird professionelles Handeln als zentrales Ziel eines ‚guten Studiums‘ postuliert. Kritisch beleuchtet der Autor die Lehrprofessionalität und deren Realitäten in der Studieneingangsphase und problematisiert das berufsbiographisch erworbene pädagogische Selbstverständnis Hochschullehrender als Widerstand für die didaktische Weiterentwicklung von Studieneingangsphasen. Mit dem Verweis auf die Differenz alltäglichen und wissenschaftlichen Denkens plädiert Joachim Ludwig für eine Reflexionskultur im Studium und stellt einen bedarfs- und beratungsorientierten Ansatz für Studieneingangsprojekte vor.

Ulla Klingovsky geht in ihrer Analyse der Frage nach dem Zusammenhang von Wissen, Lehren und Studieren nach und beschreibt, wie sich dieser Zusammenhang in Modularisierungspraktiken materialisiert. Die Autorin zeigt, dass die Praktiken der Modulgestaltung einer strukturell-organisatorischen Logik folgen. Zugleich erscheint diese entkoppelt von inhaltlich-didaktischen Kriterien und in der Folge an die Ansprüche professionellen didaktischen Handelns in der Hochschullehre nicht angeschlossen zu sein. Um diese Problemstellung zu bearbeiten und der von ihr beobachteten zunehmenden Formalisierung von Studium und Lehre entgegen zu wirken, schlägt die Autorin vor, die Modulgestaltung als Scharnier zwischen struktureller und inhaltlicher Studienreform zu begreifen und die fachliche mit einer didaktischen Entwicklungslogik zu verbinden.

Benjamin Klages plädiert für die empirische Rekonstruktion von subjektiven didaktischen Theorien Lehrender. Dazu wird der Frage nachgegangen, welche Handlungslogik Lehrende gegenüber der Tätigkeit des Lehrens entwickeln. Die Handlungslogiken lassen sich analysieren, indem die subjektiven didaktischen Theorien zur Sprache gebracht werden. Indem die Handlungslogiken Lehrender professionalisierungstheoretisch reflektiert werden, können diese mit den Handlungslogiken der Lernenden in Beziehung gestellt werden. Mit dem Entwurf des Forschungsprojektes DiTHo greift Benjamin Klages das sozialwissenschaftliche

Forschungsdesiderat auf, die Entwicklung von Professionalität in der wissenschaftlichen Lehre zu analysieren.

Anja Hauser stellt wiederum ein Forschungsergebnis, das im Kontext von SEPHA entstanden ist, in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. Sie rekonstruiert auf der Grundlage von im Projekt durchgeführten Gruppendiskussionen konjunktive Erfahrungsräume Hochschullehrender im Hinblick auf die Bedeutung deren wissenschaftlichen Selbstverständnisses für den Prozess disziplinärer Identitätsbildung Studierender in der Studieneingangsphase. An dem von ihr vorgestellten Beispiel rekonstruiert sie - aus der Sicht der Lehrenden - eine Bipolarität zwischen Theorie und Praxis, worin eine hybride interdisziplinäre Wissen(schaft)sstruktur eingebettet liegt. In diesem innerwissenschaftlichen Spannungsfeld zeigen sich sowohl Widersprüche und Grenzlinien als auch Potentiale solchen disziplinären Selbstverständnisses. Anstelle der dokumentierten appellativen Lehrpraxis, die eine Vereinseitigung des Theorie-Könnens verfolgt, schlägt Anja Hauser die Entwicklung von hybriden Lehrpraktiken in der Studieneingangsphase vor, mit denen ein disziplinärer Selbstverständigungsprozess Studierender initiiert werden könne.

Peter Kossack greift eine im Projekt beobachtete ambivalente Praxis der Studieneingangsphase auf. Auf der Grundlage eines Konsumptionsmodells von de Certeau beschreibt der Autor modellartig, wie das ‚Produkt‘ Studieneingangsphase relationiert wird. Daraufhin wird eine Umgangsweise mit diesem Produkt fokussiert, die als ‚Übertreibung‘ gekennzeichnet wird. In der Übertreibung der Bedeutsamkeit von Prüfungen in der Studieneingangsphase wird eine Widerstandspraktik vermutet, mit der Studierende sich gegen eine Veränderungszumutung wenden. Die Übertreibung hat aber zugleich ihr Äquivalent auf der Seite der Lehrenden, die sich selbst zwischen zwei Lernentwicklungsmodellen verorten. Der Autor erörtert diese mehrfach ambivalente Praxis der Studieneingangsphase.

Birgit Hilliger stellt die Kompetenzentwicklung von Studierenden in der Studieneingangsphase in den Kontext einer paradigmatischen Wende der Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft. Sie beschreibt Lernkulturen als Ermöglichungsraum der Entwicklung von Veränderungskompetenzen über selbstorganisiertes Lernen und schließt daran eine Darstellung determinierender und gestaltender Strukturen am Beispiel der Informatik an. Die Autorin verortet hierbei die Projektstätigkeit von SEPHA über die Funktion, Bedeutungs- und Strukturierungsprozesse in der Hochschulpraxis zu transformieren helfen. Die Transformation wird als ein zieloffener Prozess verstanden, wobei Strukturen aufgelöst würden, ohne dass neue Strukturen von vornherein feststünden. Gerade für solche Transformationsprozesse sind intermediäre Unterstützungsstrukturen angezeigt, die strukturelle Lern- und Reflexionsprozesse anregen und begleiten.

Hans-Joachim Laabs und *Andreas Vogler* stellen aus Sicht der Projektkooperationspartner das im Studiengang Arbeitslehre/Technik entwickelte Konzept der integrierten Kompetenzentwicklung vor. Das Konzept zielt im Besonderen auf die Entwicklung wissenschaftlicher Arbeitsweisen, die als zentrale Schlüsselqualifikation im Lehramtsstudium verstanden werden. Das Entwicklungskonzept besteht

aus drei Maßnahmengruppen. Zum Ersten werden allgemeine und fachunabhängige Kompetenzen anvisiert, zum Zweiten lehrveranstaltungsbezogene Kompetenzen und zum Dritten Maßnahmen zur Unterstützung einer studentischen Identität. Im Kern des Konzeptes wird eine Matrix entwickelt, die den verschiedenen Themenbereichen und Lehrveranstaltungen spezifische Arbeitsweisen und Kompetenzen zuordnet.

Matthias Kollosche, Rene Kalbitz, Marcel Kappel, Peter Frübing und Raimund Gerhard stellen das im Physikmodul des Studiengangs Biowissenschaften entwickelte didaktische Konzept dar, mit dem das Verhältnis der Modulziele, den Veranstaltungsformen, Arbeitsweisen und Prüfungen neu konstellierte wurde. Sie beschreiben als beteiligte Lehrende das Vorgehen, wie die ambivalente Studienpraxis, welche die Modulziele konterkarierte, konzeptionell und didaktisch bearbeitet wurde.

Uta Lehmann wendet sich in ihrem Beitrag der Frage zu, wie die heterogenen Lernvoraussetzungen der Studienanfänger/innen flexibel und fördernd im Lehr-Lern-Prozess berücksichtigt und genutzt werden können. Ausgehend von einem veränderten Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden, das einhergeht mit einem Perspektivenwechsel in der Lehrauffassung - weg von einer auf die Vermittlung von Inhalten ausgerichteten Lehre hin zum Lernen und zum Studierenden, der selbst die Verantwortung für seinen Lernprozess übernimmt, werden Ansätze aufgezeigt, die die Lernvoraussetzungen und Lerninteressen der Studierenden aufgreifen.

Kirstin Bromberg nähert sich der Studieneingangsphase aus einer berufssoziologischen Perspektive. Das Studium wird in der Folge als Sozialisationsinstanz für den Beruf verstanden. Die Autorin bearbeitet Möglichkeiten der Analyse von solchen Sozialisationsprozessen, die mithilfe des von der Autorin entwickelten Reflexionsinstrumentes ‚doc.post‘ angestoßen wurden. Mit dem Reflexionsinstrument werden nicht nur mikroperspektivische Zugänge zu studentischen Deutungen und Orientierungen eröffnet, vielmehr gibt das über die Analyse des mit der ‚doc.post‘ generierten empirischen Materials Hinweise für die Gestaltung von Studieneingangsphasen und Maßnahmen zur individuellen Förderung Studierender.

Den Band beschließen *Jörg Hafer und Marlen Schumann* mit einem Beitrag zur strukturellen Verankerung von E-Learning und E-Teaching in der Studieneingangsphase. Mit dem Verweis darauf, dass der Einsatz digitaler Medien in der Lehre im Besonderen dann produktiv werden kann, wenn er gegenstandsadäquat, fachbezogen und nutzenorientiert konzipiert wird, stellen die Autoren den Beitrag heraus, den die digitalen Medien in der Studieneingangsphase leisten können. Dazu heben sie vier ineinandergreifende Handlungsfelder hervor, worin sich die digitalen Medien in der Studieneingangsphase integrieren lassen. So geht es erstens um die informationelle Grundversorgung der Studierenden, zweitens um die didaktische Anreicherung der Lehrveranstaltungen, drittens die Bereitstellung von kooperativen, individuellen und reflexiven Instrumenten in Lehrveranstaltungen

und viertens um die Einbettung der verschiedenen Möglichkeiten des digitalen Lehrens und Lernens in den Student-Life-Cycle.

Insofern dokumentiert der vorliegende Band empirische Befunde und theoretische Erkenntnisse zur Studieneingangsphase sowohl in einer analytischen als auch in einer konzeptionell-gestalterischen Perspektive. Die Autoren zeigen einerseits Problemlagen und andererseits Lösungsansätze für die Praxis einer reflexiven Studieneingangsphase auf, womit ein Beitrag zur Diskussion um die Qualität der Hochschullehre geleistet werden soll.

Die Herausgeber/innen danken den Autor/innen herzlich für ihre Beiträge und die konstruktive Zusammenarbeit im Kontext des Projektes SEPHA - „Didaktische Konzepte für die strukturierte Studieneingangsphase“.

März 2012

Studieneingangsphasen als Professionalitätsproblem

Joachim Ludwig

1. Einleitung

Es liegen zwischenzeitlich eine ganze Reihe erfolgreicher Modelle für Studieneingangsphasen im Bachelorstudium vor. Trotzdem müssen Promotoren für die Einrichtung von Studieneingangsphasen mit hohen Hürden und Widerständen der Beteiligten rechnen. Dies mit gutem Grund: Die Einführung oder Weiterentwicklung von Studieneingangsphasen stellt einen hohen Aufwand und identitätsrelevante Leistungen für die Studiengangplanenden und die Lehrenden dar. Gleichzeitig sehen sich viele Lehrende angesichts der permanenten Innovationsanforderungen in der Lehre bei gleichzeitig zunehmenden Forschungsanforderungen an der Grenze der Belastbarkeit stehend. Deshalb reichen gute Argumente für die Einführung und Umsetzung bestimmter Studieneingangsmodelle in der Regel nicht aus.

Wir sind in unserem Studieneingangsphasenprojekt an der Universität Potsdam einen anderen Weg gegangen - wir haben nicht für die Umsetzung bestimmter Studieneingangsmodelle geworben. Wir haben stattdessen Beratungsleistungen für Studiengangplanende angeboten, mit deren Hilfe der bereits vorhandene Status Quo des Studienanfangs weiterentwickelt wurde - vor dem Hintergrund der konkreten Rahmenbedingungen im jeweiligen Studiengang und vor dem Hintergrund des spezifischen didaktischen Selbstverständnisses der jeweiligen Lehrenden.

Der Beitrag gliedert sich in drei Teile. Erstens wird Professionalität als Ziel des Studiums skizziert, auf das die Studieneingangsphase hinführen soll. Zweitens wird die für das Erreichen dieses Studienziels erforderliche Lehrqualität dargestellt sowie die unterschiedliche Lehrrealität, die Lehrende und Studiengangplanende zeigen. Drittens werden die Herausforderungen an die Struktur von Studieneingangsprojekten als Ergebnis der ersten beiden Anforderungen beschrieben.

2. Professionalität als Ziel des Studiums

Das Bachelorstudium soll zu einem ersten berufsbefähigenden Abschluss führen. Ob dies überhaupt und wenn ja in welchem Umfang in den einzelnen Disziplinen realisierbar ist, soll hier nicht weiter diskutiert werden. Es interessiert vielmehr die Zieldimension Berufsbefähigung und das, was darunter zu verstehen ist. Im Folgenden wird Berufsbefähigung als Fähigkeit zum professionellen Handeln verstanden.

Studieneingangsphasen sollen möglichst schnell zu einem ‚guten Studium‘ hinführen, d.h. zu einem Studium, das professionelles Handeln ermöglicht. Im Kern ist dieses ‚gute Studium‘ durch drei Merkmale charakterisiert: fachliches Interesse, soziale Integration und wissenschaftlich-methodische Arbeitsweise. Dies sind hoch gesteckte Ziele für die Übergangsphase Schule-Hochschule und fast alle Hochschullehrenden machen die Erfahrung, dass diese Ziele von den Studierenden meist erst sehr spät erreicht werden - bei einigen Studierenden nie. Studieneingangsphasen sind also insbesondere unter zeitlich eng bemessenen Bologna-Bedingungen¹ ein wichtiges Instrument, um das Ziel professioneller Handlungsfähigkeit zu erreichen.

Was bedeutet professionelle Handlungsfähigkeit? Professionelles Handeln steht im Kontext von Professionen, die sich durch ihren Praxisbezug von wissenschaftlichen Disziplinen unterscheiden. Disziplinen entwickelten sich in Abgrenzung zur traditionellen universalen Gelehrtenkultur als arbeitsteiliger Prozess im Kontext der im 18. und 19. Jahrhundert entstehenden wissenschaftlichen Universität, die ihre traditionellen Fakultäten Theologie, Recht und Medizin ausdifferenzierte und ergänzte. Disziplinen stehen für freies, d.h. theoretisch und praktisch unabhängiges Denken (vgl. Stichweh 1994, S. 282). Die Profession hingegen nutzt in praktischer Absicht für ihre Klienten das Wissen der Disziplin für die Bearbeitung spezieller Probleme der gesellschaftlichen Praxis (medizinische, rechtliche, pädagogische usw. Probleme). Demgegenüber hat die Disziplin abstrakte Problemstellungen und ihre Theoriesystembildungsprozesse im Blick, die durch heterogene Differenzierungsprozesse innerhalb der Disziplin herausgefordert werden. Die Karriere der Wissenschaftler ist von den Kollegen/innen in der Disziplin abhängig, die Karriere der Professionellen von den Klienten (ebd., S. 312ff.). Professionelle stehen so gesehen zwischen Disziplin und gesellschaftlicher Praxis. Ihre Aufgabe ist es, disziplinäres, wissenschaftliches Wissen für Aufgaben in der gesellschaftlichen Praxis zu übersetzen (z.B. als Rechtsanwalt, als Pädagoge, als Physiker, als Ingenieur usw.). Erfahrungsgemäß haben ca. 95% der Studierenden diese professionelle Praxis zum Ziel, wenn sie die Universität verlassen. Die restlichen 5% suchen eine berufliche Karriere in der wissenschaftlichen Disziplin.

Welche besondere Leistungsanforderung erwächst aus dem Spagat zwischen wissenschaftlicher Disziplin und gesellschaftlicher Praxis? Professionelle sollen in der Lage sein, mittels allgemeinem wissenschaftlichen Hintergrundwissen in Einzelsituationen der Praxis allgemeine Zusammenhänge zu entdecken. So entdeckt beispielsweise der Arzt bei der Anamnese des einzelnen Patienten mittels seines wissenschaftlich-medizinischen Wissens ein allgemeines Krankheitsbild. Der Jurist identifiziert mittels seines wissenschaftlich-juristischen Wissens in einem konkreten Streitfall die allgemeine Struktur eines Rechtsprinzips. Der Physiker erkennt mittels seines physikalisch-wissenschaftlichen Wissens in einem Veränderungsprozess von Materie physikalische Gesetzmäßigkeiten, usw. Die

¹ im Bachelor- oder im Masterstudium.

Professionellen haben gelernt die Welt aus den Augen ihrer Disziplin zu betrachten, sie als medizinische, juristische, physikalische, pädagogische etc. Welt wahrzunehmen und für Gestaltungs- sowie Problemlösungsaufgaben wissenschaftliche Erklärungszusammenhänge methodisch zu nutzen. Dies ist das Ziel des Studiums, wenn von Berufsfähigkeit die Rede ist.

Professionalität ist das Resultat sozialer und fachlicher Integration der Studierenden in die Disziplin - fachlich, insofern es um die Aneignung disziplinärer Theorien geht; sozial insofern, als die Aneignung spezifischer wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen erforderlich wird, die sich von Disziplin zu Disziplin unterscheiden. Mit der Definition professionellen Handelns wird deutlich, dass Faktenwissen allein für das Studium nicht ausreicht. Es muss die Entwicklung einer Fachidentität hinzukommen, die Kenntnisse über theoretische Zusammenhänge und spezifische Methoden sowie Haltungen einschließt. Nicht zuletzt deshalb kommt die Hochschulforschung zum Ergebnis, dass Studierfähigkeit und stabile Interessen mit Lernstrategien einhergehen, die auf Verstehen, komplexe Zusammenhänge und theoretische Einordnung ausgerichtet sind (vgl. Wild 2000, S. 2). Verständnis und Handlungsfähigkeit werden verhindert, wenn die Anhäufung von Wissen, nicht jedoch dessen Aneignung im Vordergrund stehen.

„Gelegentlich mag dabei der Eindruck entstehen, dass die Lehrinhalte von den Aufzeichnungen der Dozierenden in die Mitschriften der Studierenden wandern, ohne die Köpfe beider Seiten zu berühren.“ (Euler 2005, S. 2)

Die Aufgabe der Studieneingangsphase ist es vor diesem Hintergrund Voraussetzungen für die Entwicklung von Professionalität zu schaffen. Die Entwicklung von Studierfähigkeit kann von den Schulen mit einer allgemeinen Hochschulreife nur in sehr begrenztem Maße erwartet werden. Studierfähigkeit ist vor allem an die jeweilige, spezifische Disziplin und ihre Fachkultur gebunden und muss deshalb auch von ihr geleistet werden. Die Studieneingangsphase sollte einerseits fachliches Überblickswissen zum Zwecke der Orientierung zum Ziel haben und andererseits eine wissenschaftliche Reflexionskultur praktizieren, die Studierende zum wissenschaftlichen Arbeiten einlädt und ihnen das Gefühl gibt, an der Entwicklung der Disziplin teilhaben zu können - so wie es bspw. Apprenticeship-Modelle praktizieren (vgl. Lave/Wenger 2002). Es gilt die Fähigkeiten und Interessen, die Studierende mit an die Hochschule bringen, so aufzunehmen und weiter zu entwickeln, dass diese mit den fachlichen und methodischen Anforderungen des jeweiligen Studienfaches verknüpft werden.

„Wenn man überhaupt Bildung an der Universität ermöglichen will (und nicht nur schulischen Unterricht oder Training für den Beruf), dann gehört Erfahrung eines Forschungsprozesses dazu. Bildung durch Wissenschaft verlangt die intensive aktive Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird“ (Huber u.a. 2009, S. 13).

Die wissenschaftliche Reflexionskultur ist für Lehrende und Studierende eine Herausforderung. Für Lehrende stellt sie eine didaktische Herausforderung dar, weil es gilt, wissenschaftliches Wissen und Erklärungszusammenhänge in ihrer historischen Genese und Differenz darzustellen. Für Studierende ist sie eine Herausforderung, weil durch die wissenschaftliche Reflexionskultur die Genese und Kontextualität des wissenschaftlichen Wissens deutlich wird. Gegen diese Kontextualisierung und Relativierung sperrt sich das auf Eindeutigkeit ausgelegte

Alltagsdenken. Es ist aber nicht nur die Kontextualität, sondern auch die Aufforderung zu permanenter Kritik (zum Zwecke der Theorieverbesserung), die sich der Logik des Alltagsdenkens widersetzt. Alltagsdenken ist primär auf Entscheidungsfähigkeit und Praktikabilität ausgerichtet. Wissenschaftliches Denken zielt demgegenüber auf distanzierendes, kritisches Abwägen und auf die Suche nach besseren Erklärungsbeziehungen. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Alltagswissen und Wissenschaftswissen kann in einer wissenschaftlichen Reflexionskultur zur Sprache gebracht und bearbeitet werden.

Für die Studierenden ist die wissenschaftliche Reflexionskultur eine Herausforderung, weil sie sich den eigenen Schwierigkeiten auf der Suche nach einer wissenschaftlichen Identität explizit stellen müssen. Studierende, die sich solchen Selbstverständigungsprozessen aussetzen, entwickeln die Grundlage für ein erfolgreiches Studium. Diejenigen Studierenden, die schnell den schulischen Lernhabitus verlassen und sich reflektiert mit der Differenz zwischen Alltagsdenken und Wissenschaftsdenken auseinandersetzen, sind eher und besser in der Lage fachspezifische Anforderungen anzunehmen und fachliche Aufgaben zu lösen. Wissenschaftlich-disziplinäres Denken zeichnet sich gegenüber alltäglichem Denken durch Reflexivität, kritische Distanz und Multiperspektivität aus. Wissenschaftliches Denken begreift sich im Vergleich zum Alltagsdenken nicht nur als vorläufig wahr und unsicher, sondern es erzeugt zur Überprüfung von Theorien geradezu methodisch-systematisch Unsicherheit.

Der reflexive Bezug auf das eigene Studierhandeln stellt die notwendige Bedingung für die Entwicklung von Studierfähigkeit dar. In der didaktischen Lehr-/Lernforschung wird dieser Rückbezug in der Regel unter den Stichworten „Metakognition“, „Selbstführung/-coaching“ und „Selbstverständigung“ diskutiert. Eine Aufgabe in der Studieneingangsphase besteht darin, diese Reflexionskompetenz den Studierenden für das eigene Studierhandeln nahe zu legen bzw. zu erweitern. Wer im Studium in inhaltlich-fachlicher Perspektive systematisch auf Unsicherheit verwiesen wird, sollte als Ausgleich in sozialer Perspektive Integrationsangebote erhalten. Es gilt deshalb Studierende in der Studieneingangsphase in die Fachkultur zu integrieren - als einer der wichtigsten Schritte zur Ausbildung einer professionellen Identität und als Basis professionellen Handelns.

3. Lehrprofessionalität und die Studiengangplanung

Für die Realisierung professioneller Handlungskompetenz und wissenschaftlichen Denkens bei Studierenden existieren Kriterien guter Lehre und entsprechende hochschuldidaktische Konzepte. Dabei umfasst ‚gute Lehre‘ nicht nur die einzelne Lehrveranstaltung, in der gelehrt wird, sondern bereits eine didaktisch reflektierte Studiengangplanung. Die Organisation und Planung der Studienordnung steckt den makrodidaktischen Rahmen ab, welcher gute Lehrveranstaltungen und kompetenzorientierte Lehre erst ermöglicht. Die Studienordnung setzt mit den enthaltenen Kompetenzbeschreibungen, der Festlegung zentraler Inhalte und dem re-

flektierten Einsatz kompetenzbasierter Prüfungen einen wichtigen Rahmen für ein kompetenzorientiertes Studium.

Die in Wissenschaft und Lehrpraxis diskutierten Kriterien guter Lehre zum Erwerb von Fach- und Methodenkompetenz im Studium lauten weitgehend übereinstimmend (vgl. z.B. Wissenschaftsrat 2008; HRK 2008):

- studierendenzentrierte Lehre;
- anerkennende Lehr-, Lernkultur - dialogorientierte Lehre;
- persönlicher Kontakt, Beratung und Betreuung;
- Förderung selbstorganisierten/selbstständigen Lernens;
- Feedback-orientierte Lehre;
- Einübung wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens;
- Förderung von Reflexionskompetenz, Urteilsvermögen;
- forschungsbasierte Lehre;
- adäquat ausgestattete Lehre;
- berufsorientierte Lehre.

Im Kern beschreiben diese Qualitätskriterien, wie mit dem Spannungsverhältnis zwischen disziplinären Anforderungen einerseits und individuellen Erwartungen, Erfahrungen und Vorkenntnissen der Studierenden andererseits erfolgreich umgegangen werden kann. Zusammengefasst lautet die Antwort: dialogisch, anerkennend und forschungsbasiert. Es ließen sich im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildungen oder im Kontext von Studieneingangsphasen-Projekten eine ganze Reihe ausgezeichneter Lehrkonzepte für die Hochschullehre allgemein und für die Studieneingangsphase im Besonderen formulieren, die mit Blick auf die intendierte Professionalität bei den Studierenden eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit besitzen. Es liegen spätestens seit den 1990er Jahren Wirkungsstudien zu guten Lehrkonzepten vor (vgl. Winteler 2002a/b; Metzger 2010).

Es existiert also kein Mangel an evidenzbasierten didaktischen Konzepten. Lehrkompetenzen lassen sich bestimmen, mit denen diese guten Lehrkonzepte realisierbar wären. Zusammengefasst: Es liegt ausreichend wissenschaftliches Wissen für gute Hochschullehre und für erfolgversprechende Studieneingangsphasen vor. Warum eignen sich ausgerechnet Wissenschaftler dieses wissenschaftliche Wissen nicht an? Von Wissenschaftlern wäre doch am ehesten zu erwarten, dass sie vom Ertrag wissenschaftlichen Wissens überzeugt sind und dessen Aneignung motiviert betreiben.

Die Schwierigkeiten, die Lehrende mit der Aneignung wissenschaftlichen didaktischen Wissens besitzen, sind mit den Schwierigkeiten vergleichbar, die Studierende in der Studieneingangsphase mit der Aneignung wissenschaftlichen Wissens besitzen: In beiden Fällen sperrt sich das wissenschaftliche Wissen gegen die vorhandenen praktischen Erfahrungen und Selbstverständnisse sowie insbesondere gegen die praktischen Kontexte, in denen Hochschullehre und Studieren stattfinden.

Wenn Hochschullehrende mit hochschuldidaktischen Anforderungen konfrontiert werden - z.B. im Rahmen hochschulpolitischer Diskurse, im Kontext

hochschuldidaktischer Weiterbildung oder im Rahmen hochschuldidaktischer Gestaltungsprojekte - verweisen sie mit guten Gründen auf die Einschränkungen, die durch ihren praktischen Arbeitskontext an der Hochschule gegeben sind. Es handelt sich um Einschränkungen, die gegen eine andere Lehre als die praktizierte sprechen: die mangelnden Ressourcen, die Relevanz der Forschung gegenüber der Lehre und die Notwendigkeit Drittmittel einzuwerben, die Menge der Studierenden und schließlich deren ungenügende Studierfähigkeit². ‚Die Schule bereitet zu wenig auf das Studium vor‘, lautet ein weit verbreitetes Urteil. ‚Wir stellen uns auf den Kopf für die Studierenden; wir machen Brückenkurse; wir stopfen da zu, bessern dort nach‘, doch der Erfolg dieser Bemühungen bleibt mäßig. Mit dieser Sicht wird das Problem des Studieneingangs weg von der Lehre hin zu den Studierenden geschoben.

Das im hochschulischen Alltag erworbene pädagogische Selbstverständnis ist der zweite Grund, der oft gegen eine Änderung der Lehrpraxis spricht, weil das biographisch angeeignete didaktische Selbstverständnis in hohem Maße identitätsrelevant und identitätsstabilisierend ist. Dieser Grund wird von den Lehrenden selten explizit thematisiert, erweist sich aber m.E. für die Entwicklung der Hochschullehre als der schwerwiegendere Grund, der gegen Veränderungen spricht: Hochschullehrer werden im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Berufsausbildung systematisch zu Forschern ausgebildet, aber nicht zu Lehrenden. Viele Lehrende erwerben im Rahmen ihrer Berufsbiographie mühsam durch das Beispiel Anderer und durch eigene Praxiserfahrungen ein didaktisches Know-How, mit dem sie ‚leben können‘. Mit anderen Worten: Sie eignen sich ein didaktisches Handeln an, das sie gegenüber anderen, aber insbesondere vor sich selbst, legitimieren können. Solche in der Praxis entstandene Semi-Professionalität besitzt eine weniger flexible Struktur als professionelle Konzepte. Die semi-professionelle Struktur gilt den Lehrenden als die einzig mögliche und nicht als eine von mehreren möglichen didaktischen Strukturen und Konzepten. Sie ist in hohem Maße identitätsrelevant, weil ihr Verlust den Bestand der eigenen Lehr-Identität gefährdet. Die Reflexion alternativer didaktischer Konzepte ist dann nicht nur ein distanziertes professionelles Spiel mit didaktischen Möglichkeiten, sondern geht mit Verlustängsten einher, mit dem Verlust desjenigen didaktischen Konzeptes, das eng an die eigene Biographie und Identität gekoppelt ist. Die alltagspraktischen Lehrerfahrungen sperren sich auf diese Weise gegenüber einer neuen und fremden wissenschaftlich begründeten didaktischen Struktur, wie sie in Form einer studierendenzentrierten Lehre vorgeschlagen wird³.

² Ganz ähnlich verweisen Studierende auf ungenügende Ressourcen und die Notwendigkeit zu jobben, auf die Menge der Anforderungen, die durch die Summe der verschiedenen Fächer entsteht, auf die Prüfungsanforderungen, die ein interessenorientiertes Studium mindestens behindern wenn nicht unmöglich machen und schließlich auf die schlechte Lehrqualität.

³ Auch in diesem Punkt ist das Lehrendenhandeln mit dem der Studierenden vergleichbar: Der Widerstand gegen wissenschaftliches Wissen entsteht aus der Konfrontation mit dem vorhandenen Alltags- und Praxiswissen.

Die didaktischen Konzepte der Lehrenden weisen zwar einerseits eine große Spannbreite auf, andererseits dominieren in quantitativer Hinsicht Instruktionkonzepte, d.h. Konzepte, die einen bestimmten vom Lehrenden ausgewählte Wissenskanon vermitteln und abprüfen wollen. Konzeptionell erstrecken sich die praktisch realisierten Lehrkonzepte an den Hochschulen zwischen zwei Polen mit vielfältigen Variationen. Dazwischen finden sich unterschiedlichste Lehrverständnisse: Lehre als Instruktion; Lehrkonzepte, die selbstständiges Lernen als Arbeiten ohne Anleitung der Studierenden verstehen (beliebt in Form von 12 Referaten pro Semester) und Konzepte, die zunächst Basiswissen bei den Studierenden modular und hierarchisch aufschichten wollen. Demnach können erst diejenigen, die ein bestimmtes notwendiges Basiswissen besitzen, weiterführendes Wissen erwerben und Problemstellungen der jeweiligen Disziplin bearbeiten. In der Folge wird bei diesem Konzept in der Studieneingangsphase ein ‚Lernen auf Vorrat‘ erforderlich. Wenn den Studierenden die Sinnhaftigkeit und der Kontext dieses Vorratslernens nicht einsichtig sind, wird von Lehrenden oft auf eine spätere Einsicht vertröstet. Die Lehrenden sehen sich als Folge dieses Konzepts vor die schwierige Aufgabe gestellt, das Ziel ‚Basiswissen unter den Bedingungen eingeschränkter Motivation‘ zu erreichen.

Gemeinsam ist diesen Konzepten, dass sie die Art und Weise wie sich Studierende auf das gelehrt beziehen, nicht thematisieren (vgl. Müller 1998, S. 71). Es finden sich aber auch Konzepte, die forschungsbasiert und orientiert an den Interessen der Studierenden wissenschaftliche Konzepte in einer dialogorientierten Lehre anbieten. Diese Spannbreite der verschiedenen Konzepte zeigt zugleich, dass es in der Lehrpraxis keine eindeutige Abgrenzung zwischen Semi-Professionalität und Professionalität gibt, auch nicht zwischen alltäglichen Konzepten und wissenschaftlichen Konzepten. Die konkrete Lehrpraxis einzelner Lehrender ist in der Regel ein Konglomerat individuell begründeter und praktizierbarer Konzepte - eben das, was biographisch möglich wurde.

Angesichts der schwierigen Rahmenbedingungen für Veränderungen in der Hochschullehre und der berufsbiographisch bestimmten Situation vorhandener Praxiskonzepte bei Lehrenden versprechen vorgefertigte didaktische Konzepte, die zur Übernahme und Implementation empfohlen werden, kaum Erfolg - auch wenn sie noch so gut gemeint und begründet sind. Best-Practice-Beispiele oder neue didaktische Konzeptvorschläge verfehlen ihre Wirkung, wenn sie nicht an das jeweilige didaktische Selbstverständnis der einzelnen Lehrenden anschließbar sind. Sie fallen nur dort auf fruchtbaren Boden, wo die Gründe für eine Veränderung der aktuellen Lehrpraxis bereits entwickelt sind und neue Antworten auf bereits identifizierte Handlungsproblematiken gesucht werden. In der Regel erscheinen neue Modelle aus Sicht der Studiengangplanenden als ein von außen gesetztes Wissen, das sich gegen eigene Erfahrungen und Verständnisse sperrt. In unserem SEPHA-Projekt lautete die Problemstellung mancher Lehrender: ‚Wie erreiche ich wenig motivierte und wenig vorgebildete Studierende?‘, nicht: ‚Wie kann ich eine Reflexions- und Beratungskultur etablieren?‘

Das berufsbiographisch erworbene Selbstverständnis ist der Grund, warum neue Konzepte für die Studieneingangsphase von Lehrenden nur verhalten oder gar nicht aufgenommen werden. Konzepte müssen zum jeweiligen Selbstverständnis passen und anschlussfähig sein. Anschlussfähig sind sie dann, wenn sie selbst entwickelt wurden oder wenn sie Antworten auf vorhandene Handlungsproblematiken versprechen. Dies ist der zentrale Grund, warum wir im SEPHA-Projekt den Lehrenden und Studiengangplanenden keine fertigen Modelle präsentiert, sondern einen auf Entwicklung angelegten Beratungsansatz gewählt haben. Ein Best-Practice-Modell wäre beispielsweise das Paderborner Mentoring-Modell für die Studieneingangsphase mit hohen Anteilen an Studienreflexivität. Es betont die subjektive Relevanz der behandelten Inhalte, das Erleben der bearbeiteten Problemstellungen durch die Studierenden. Für die Studieneingangsphase mit Sicherheit ein Gewinn. Um dieses Modell zu realisieren, müssen Lehrende aber die Rolle studierendenzentrierter Berater/innen einnehmen. Dies tun aber nur solche Lehrende, die ein entsprechendes Selbstverständnis bereits besitzen oder gute Gründe haben zukünftig eine solche neue Rolle zu übernehmen. Lehrende sind also unterschiedlich offen für neue didaktische Modelle in ihrem Studiengang, und sie schätzen vor dem Hintergrund ihres jeweiligen didaktischen Selbstverständnisses den Status Quo der Lehre unterschiedlich ein. Aus diesen Gründen lassen sich nachhaltige Veränderungen nur in einer sehr differenzierten Vorgehensweise bewirken. Im Projekt SEPHA haben wir dazu einen bedarfsorientierten und beratungsorientierten Ansatz gewählt.

4. Herausforderungen für Studieneingangsphasen-Projekte: Bedarfsorientierung und Beratung

Studieneingangsphasen-Projekte sind ‚pädagogische Doppeldecker‘: Sie besitzen auf der Gestaltungsebene der Studieneingangsphase die gleiche Problemstruktur wie auf der Ebene der Lehrplanung, genauer der Studieneingangsphasengestaltung. Diese Problemstruktur ist durch das Spannungsverhältnis alltäglichen und wissenschaftlichen Denkens charakterisiert.

Auf der Ebene der Studieneingangsphase gilt es das alltägliche Denken der Studienanfänger/innen in ein wissenschaftliches Denken zu transformieren. Auf der Ebene der Lehrplanung bzw. Studieneingangsphasengestaltung gilt es, die in der Berufspraxis erworbenen didaktischen Selbstverständnisse der Lehrenden in wissenschaftlich begründetere und reflektiertere Konzepte zu transformieren. Diesen Transformationsprozess können nur die Studierenden bzw. die Lehrenden selbst leisten. Genauso wenig wie Hochschullehrende Studierende ‚lernend machen können‘, können Erziehungswissenschaftler, die Studieneingangsphasenprojekte unterstützen, ‚Lehrende reflektierter machen‘.

Studieneingangsphasenprojekte sind jedoch nicht nur auf der Problemebene Doppeldecker, sondern auch auf der Lösungsebene. Das Spannungsverhältnis zwischen Alltagskonzepten und wissenschaftlichen Konzepten lässt sich in beiden Fällen durch Transformationsprozesse bearbeiten, die dialogorientiert, anerken-

nend und forschungsbasiert sind. Sowohl in der Arbeit mit Studierenden als auch in der Arbeit mit praxiserfahrenen Hochschullehrenden ist das Ziel eine dialogorientierte und bedarfszentrierte Bildungsarbeit, die sich nicht allein aber wesentlich an den Interessen und Erwartungen der Studierenden bzw. der Lehrenden orientiert. So wie in der Studieneingangsphase die Erfahrungen und Interessen der Studierenden mit den Erklärungsangeboten und Forschungsergebnissen der Disziplin ins Verhältnis gesetzt werden, so werden die Praxiskonzepte der Lehrenden im Studieneingangsphasenprojekt mit den Erklärungsangeboten wissenschaftlicher Hochschuldidaktik und mit Hochschulforschungsergebnissen konfrontiert.

Ausgangspunkt dieses Arbeitsbündnisses sind im Studieneingangsprojekt die (Lern-)Interessen der Lehrenden, so wie die (Lern-)Interessen der Studierenden den Ausgangspunkt in der Studieneingangsphase darstellen sollten. Allerdings liegen Lerninteressen nicht einfach ‚lesbar‘ auf dem Tisch. Sie müssen erst in beratungsorientierten Arbeitsbündnissen rekonstruiert oder ‚gehoben‘ werden. Das Arbeitsbündnis im Projekt SEPHA wurde als ein kollegiales Beratungsbündnis mit den Lehrenden in den einzelnen Studiengängen etabliert. Ziel dieses Beratungsbündnisses war es, Handlungsproblematiken in der bislang praktizierten Studieneingangsphase zu identifizieren, die anstehenden Veränderungsinteressen zu formulieren und mögliche Gestaltungskonzepte dafür vorzuschlagen.

Unser Projektziel war es die Studieneingangsphasen bedarfsorientiert weiter zu entwickeln. Aus unserer Sicht ist die Bedarfsorientierung des Vorgehens zentral. Das Projekt ist folglich nicht mit einem entwickelten Idealmodell zur Studieneingangsphase an die Kooperationspartner heran getreten, sondern hat in einem differenzierten Verfahren exploriert, worum es den Kooperationspartnern in ihrer Studieneingangsphase geht, was ihnen wichtig ist, welche Ziele sie verfolgen, welche Ergebnisse erwartet werden und vor allem auch, inwieweit und an welchen Stellen die entwickelten Vorstellungen von der konkreten Praxis abweichen.

Ausgangspunkt war in jedem Studiengang die bestehende Studieneingangsphasen-Praxis und die dort von den Lehrenden identifizierten Handlungsproblematiken. Diese wurden zum Ausgangspunkt für den anschließenden kollegialen Beratungsprozess genommen. Auf diese Weise wurde vermieden, dass ein Erklärungs- bzw. Lösungsangebot ohne passende Problemstellung erfolgt - ein Vorgehen, das in vielen Lehrveranstaltungen beobachtbar ist. Es wurden in den einzelnen Studiengängen ganz unterschiedlich strukturierte Studieneingangsphasen und damit auch ganz unterschiedliche Probleme zum Ausgangspunkt gemacht und bearbeitet. Diese Problembeschreibungen wurden im Beratungsprozess mit Möglichkeiten einer erweiterten Reflexionskultur in der Studieneingangsphase ins Verhältnis gesetzt.

Im Zentrum der einzelnen Studieneingangsprojekte stand aus Sicht der Berater/innen immer die didaktische Problemstellung, wie in der Studieneingangsphase die Interessen und das Vorwissen der Studienanfänger/innen mit den fachlichen Anforderungen des jeweiligen Studienganges gekoppelt werden können. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht gibt es dafür kein Patentrezept. Die Antwort

hängt ab von der jeweiligen Struktur der Studiengegenstände und insbesondere von den Sichtweisen und Erfahrungen der beteiligten Lehrenden und Studierenden. Mit anderen Worten: So wie sich die Studienanfänger/innen neue Weltzüge und neues Wissen einer wissenschaftlichen Disziplin auf der Basis ihres persönlichen Vorwissens und ihrer individuellen Erwartungen aneignen müssen, genauso müssen sich Lehrende, die teilweise umfassende Lehrerfahrungen in ihrem Fach besitzen, mit neuen Sichtweisen auf die Studieneingangsphase - hier im Sinne einer Erweiterung der Reflexionskultur - auseinandersetzen und sie in ihre subjektiven Lehrtheorien einpassen. In der Konsequenz bedeutet dies, dass Studieneingangskonzepte nur situationsspezifisch mit den beteiligten Lehrenden und ansetzend an deren Handlungsproblematiken entwickelt werden können.

Die professionelle Aufgabe, die sich den Beratenden stellt, besteht darin, die tatsächlich vorfindbaren Handlungsproblematiken der Lehrenden mit ihren Widerständen, Widersprüchlichkeiten, Fortschritten und Abbrüchen zu verstehen und daran anknüpfend zu beraten. In der Beratungssituation geht es vor allem darum, dass der Beratende eine verstehende und d.h. immer auch eine empirische Haltung zum Veränderungsprozess der Lehrenden einnimmt, mit der er zu verstehen versucht, welche Begründungen und Widerstände vorgetragen werden, um daran anknüpfend mit wissenschaftlich begründeten didaktischen Reflexionskulturen für die Studieneingangsphase beraten und unterstützen zu können.

Die Beratungspraxis war nicht ohne Widersprüche, Widerstände und Abbrüche: Die Lehrenden in den einzelnen Studiengängen brachten unterschiedliche didaktische Selbstverständnisse und Handlungsproblematiken mit Blick auf die Studieneingangsphase mit. Daraus resultierten unterschiedliche Erwartungen an die wissenschaftlichen Unterstützer/innen: Einige Lehrende ließen sich auf unser Beratungsverständnis ein und erwarteten Unterstützung für die eigene Reflexion und für die Neugestaltung der Studieneingangsphase. Andere wollten das Problem lieber an die Unterstützer/innen delegieren: 'Sagt uns was zu tun ist und macht es am besten selbst!' Eine Haltung, die darauf verweist, dass zwar einerseits eine Notwendigkeit für Veränderungen gesehen wird, andererseits aber keine eigene subjektiv empfundene Handlungsproblematik vorhanden ist, die eine Veränderung notwendig erscheinen lässt.

Im Rahmen des Projektes SEPHA wurden verschiedene Instrumente und Verfahren entwickelt, in deren Rahmen Beratung stattfand und die Lehrende zur Bearbeitung der Differenz 'alltägliches-wissenschaftliches Denken' in einem Setting kollegialer Beratung didaktisch, curricular und organisatorisch, studienfachbezogen aber auch studienfachübergreifend verwenden können (vgl. Kosack u.a. i.d.B.). Zwei Beispiele sollen den Beratungsprozess illustrieren.

Im Fach Arbeitslehre wurden als Handlungsproblematik umfassende Ansprüche an die Entwicklung einer Fachidentität durch die Studierenden gestellt. Dazu wurde die Leitidee des 'gemeinsamen Hauses Arbeitslehre' definiert. Es ist charakterisiert durch Beratungsgespräche, die ständige Ansprechbarkeit der Lehrenden, Erstsemesterfrühstück usw. Die Gruppe der Studiengangplanenden verständigte sich hier über ihre Ziel 'Fachidentität entwickeln'.

In der Physik wurde die makrodidaktische Planungsarbeit als Handlungsproblematik definiert. Folgende didaktische Ebenen wurden für die Studiengangsplanung reflektiert:

- a) die Ebene der Studiengangs-/Modulgestaltung,
- b) die Ebene der Gestaltung und des Umgangs mit Curricula,
- c) die Ebene der didaktischen Gestaltung der Veranstaltungen.

Die Frage nach der Qualität der Lehre steht und fällt mit den formulierten Zielen - und zwar nicht nur in Hinsicht auf die Veranstaltungsebene, sondern auf der Studiengangs- und Modulebene insgesamt, dessen Zweck und dessen Ziele. Zur Reflexion der vorhandenen didaktischen Planungsarbeit wurden im Fach Physik folgende Prozessinstrumente eingesetzt:

- 1) Status Quo Workshop. Bestandsaufnahme, Zieldefinition und Definition der Handlungsproblematik,
- 2) Feedback Workshop auf Basis einer Situationsanalyse-1. Beratung über alternative didaktische Planungsstrukturen. Beratungsmaterial: Untersuchungsergebnisse zu Studieneingangsphasen, Befragungen und Gespräche mit Lehrenden und Studierenden,
- 3) Umsetzung einschließlich Weiterbildungs- und Coachingmaßnahmen,
- 4) Situationsanalyse-2. Nachsteuern, Definition des nächsten Entwicklungsschritts.

Im Zuge dieser Beratungs- und Gestaltungsarbeit wurden die Studiengangsstrukturen auf den verschiedenen didaktischen Ebenen und insbesondere ihr Zusammenhang intensiv reflektiert und geprüft, inwieweit eine erweiterte Reflexionskultur im Studiengang realisierbar ist. Durch die Weiterbildungs- und Coachingmaßnahmen wurde der Kreis der beteiligten Hochschullehrenden über die Planungsgruppe hinaus auf alle Lehrenden erweitert. Die didaktische Vorgehensweise in den Lehrveranstaltungen wurde mit Weiterbildung unterstützt und an die Modulziele angepasst. Diese Prozesse mögen langsam und kleinteilig erscheinen; die nachhaltige Veränderung berufsbiographisch erworbener Selbstverständnisse legt dieses Vorgehen nahe.

Literatur

- Euler, D. (2005): Forschendes Lernen. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Campus-Verlag.
- Görts, W. (Hrsg.) (2011): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung. Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches - Analysen und Anleitung für die Praxis. Bielefeld: UVW.
- Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UVW.

- HRK (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. http://www.hrk.de/de/download/dateien/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf (Zugriff am 05.03.2012).
- Lave, J./Wenger, E. (2002): *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Reprint. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Metzger, M. (2010): Förderung selbstbestimmter Lernprozesse durch forschendes Lernen. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (2010) 3, S. 79-88.
- Müller, K. R. (1998): *Handlung und Reflexion.* In: Knoll, J. (Hrsg.): *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wild, K.-P. (2000): *Lernstrategien im Studium.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Winteler, A. (2002a): *Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (1).* In: *Das Hochschulwesen* 50 (2), S. 2-9.
- Winteler, A. (2002b): *Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (2).* In: *Das Hochschulwesen* 50 (3), S. 82-89.
- Wissenschaftsrat (2004): *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs.* Berlin. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5920-04.pdf> (Zugriff am 05.03.2012).
- Wissenschaftsrat (2008): *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium.* <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> (Zugriff am 05.03.2012).

Qualität und Professionalität in der Hochschullehre? Zur kritischen Analyse aktueller Modularisierungspraktiken

Ulla Klingovsky

1. Einleitung

Hochschuldidaktische Professionalisierung ist ein politisch aufgeladener Begriff. Jeder, der sich um eine verbesserte Qualität von Studium und Lehre bemüht, weiß um die Notwendigkeit professionellen hochschuldidaktischen Handelns. Die Grundlage dieses Handlungsfeldes ist eine qualitativ anspruchsvolle Strukturierung von Studium und Lehre.

Bologna ist bekanntlich der Ort, an dem 1999 die europäischen Bildungsminister ihren politischen Willen zu einer radikalen Veränderung der Studiengangsstrukturen an den Hochschulen ihrer Länder bekundet haben. Die vereinbarte Umstellung des tertiären Bildungssektors entsprang der Idee, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen, um die Vergleichbarkeit und damit die Mobilität von Wissenschaftler/innen und Studierenden zu erhöhen.

Zur Realisierung dieser programmatischen Forderung gebrauchen die Architekten des europäischen Hochschulraums spezifische Praktiken, mit deren Hilfe die Entwicklung effektiverer Studienstrukturen befördert werden soll. Auf ihrer Grundlage werden Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt und für studienbegleitende Prüfungen „credit points“ vergeben, Bildungsinhalte werden auf „employability“ ausgerichtet und der Workload als Maßeinheit für Studienleistungen bezeichnet. Schließlich wird der Versuch unternommen, durch Akkreditierung und Reakkreditierung die dauerhafte Qualität der Studiengänge zu sichern. Mit der Transformation des (Hochschul-)Bildungswesens einher geht auch ein neues Sprachspiel für Studium und Lehre (vgl. Liessmann 2006, S. 104ff.). Als besonderes Kennzeichen dieses Sprachspiels kann die Behauptung gelten, man argumentiere ohne ideologische Vorannahmen, von denen die Diskussion zur Hochschulbildung stets affiziert gewesen sei. Ausgehend von einer solchermaßen unterstellten Objektivität legt das Sprachspiel - das sich vorrangig Begrifflichkeiten aus dem Managementdiskurs bedient - nahe, es habe niemals zuvor wissenschaftlich fundierte und analytisch differenzierte Debatten und Kontroversen über die Hochschulbildung gegeben (vgl. Borst 2007, S. 82).

In dieser Analyse wird der Frage nachgegangen, auf welche Weise die hochschuldidaktische Professionalisierung gegenwärtig im Rahmen der Modularisierung von Studium und Lehre vorgenommen wird. Ausgangspunkt der Analyse ist die These, dass den Praktiken der Modularisierung eine Vorstellung des Zusammenhangs von Wissen, Lehren und Studieren zugrunde liegt, die ein strukturelles Problem für die hochschuldidaktische Professionalisierung impliziert. Schließlich